



UNIPAC - Universidade Presidente Antônio Carlos
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS DE SÃO JOÃO DEL-REI
CURSO NORMAL SUPERIOR

ERIC TIRADO VIEGAS

A CORTESIA DA LEITURA E SUAS VIRTUDES
(A polissemia da leitura na sala de aula)

São João del-Rei
2008



UNIPAC - Universidade Presidente Antônio Carlos
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS DE SÃO JOÃO DEL-REI
CURSO NORMAL SUPERIOR

ERIC TIRADO VIEGAS

A CORTESIA DA LEITURA E SUAS VIRTUDES
(A polissemia da leitura na sala de aula)

Monografia apresentada ao Curso Normal Superior da Faculdade de Educação e Ciências Sociais de São João del-Rei, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado no curso Normal Superior. Sob orientação do Prof. Heberth Paulo de Souza.

São João del-Rei
2008

Eric Tirado Viegas

A CORTESIA DA LEITURA E SUAS VIRTUDES
(A polissemia da leitura na sala de aula)

Monografia apresentada ao Curso de Normal Superior da Universidade Presidente Antonio Carlos – UNIPAC – como requisito parcial à obtenção do Título de Graduado.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Magda Valesca Carvalho Fróis Lopes

Prof. Heberth Paulo de Souza.

Prof. Suzana Nery Teixeira Resende

A Deus pela cortesia de nos ter sonhado.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Aline e Vicente e meu irmão
Éverton pela cumplicidade dos dias e das horas.

À Academia Brasileira de Letras pela
deferência dos livros, na esperança de cumprir o saber depositado.

Ao meu orientador, Heberth Paulo de Souza,
pela cumplicidade da leitura, e a banca nas pessoas de Magda e Suzana que souberam ler
com cortesia

Aos professores nas pessoas de Jaqueline
Sade Tayer e Leila Moura pelos instantes.

Aos amigos pelas divergências e
convergências poéticas.

À memória de T.W. Adorno pelo passado se
há uma perspectiva do porvir pós-Auschwitz.

Sumário

Página

Introdução.....	07
1. A cortesia da leitura.....	09
2. O leitor cortês e a sala de aula.....	15
3. As virtudes da leitura.....	23
4. Alice desfigurada no espelho.....	36
Proposição final.....	42

RESUMO

O presente trabalho aborda a investigação sobre seleção de livros onde educador, na esfera da sala de aula, é um mediador. Primeiro aferimos qual o papel da leitura antes de se pensar em escrituras literárias no gosto da leitura de teóricos famosos, como esses a percebem na formação dos leitores polissêmicos. O perfil por George Steiner do filósofo Chardin retratado por Aved em 1734, nos afere o papel do leitor contemporâneo na sala de aula. Nesse parâmetro cotejamos Alice no País das Maravilhas na tradução do original com a melhor adaptação do primeiro capítulo para que se percebam as nuances de interpretação.

Palavras-chave: Polissemia. Recepção estética. Estudo da linguagem. Alfabetização e Letramento

INTRODUÇÃO

Realizar uma seleção de livros infantis é tarefa bastante árdua num mundo amplo de revelações, uma vez que para se eleger um livro infantil de boa qualidade, sabemos, é algo de gosto particular e intransferível. Então, como pode o educador, na sua esfera na sala de aula, como mediador, encontrar esse gosto particular que irá ecoar por toda a vida dos futuros educandos?

É a respeito dessa questão que tentamos nos debruçar em nossa pesquisa investigativa, alicerçando-nos com vários teóricos para descobrir que, num mercado editorial que descobriu nas crianças um grande filão de dinheiro, decidiu-se investir maciçamente na área.

Para nós é preciso primeiro aferir qual o papel da leitura antes de se pensar em escrituras literárias ou não e se essas possuem qualidade ou não que irá cativar o nosso educando enquanto futuro leitor.

Ao longo de nossa investigação, tentaremos aferir o gosto da leitura de teóricos famosos, como esses percebem a leitura e como essa se permeia na formação dos leitores. Para nós, essa investigação é fundamental na escolha de livros infantis.

É tendo-se em mente esses parâmetros que poderá servir o nosso trabalho, a nosso ver, como objeto de ponderação ao educador para que esse se aproxime ao máximo da cortesia da leitura. As peculiaridades especiais que compõem a leitura estão abertas, inacabadas, em interação com o mundo, assim como a leitura inicial pelos educandos.

É por esse motivo que nós pensamos no leitor retratado pelo ensaísta anglo-francês George Steiner no seu *Leitor Incomum*, no perfil muito especial do filósofo Chardin pintado por pintor Aved em 1734, o qual nos demonstrou ser tão comum o papel do leitor contemporâneo na sala de aula.

Chardin era capaz de ler nas estrelinhas e perfazer o itinerário de suas leituras quase idênticas com o educador em uma sala de aula quando esse se revestia do texto lido, e passa a ser agente do futuro leitor (educando).

Na sala de aula por princípio, como perceberemos, não existe somente um leitor, mas vários leitores, e não estamos nos referindo ao educandos que se compõem com esse leitor na sala de aula. Estaremos

percebendo os vários leitores que existem num mesmo aluno, que a cada instante poderá fazer uma leitura que o cativará para o resto de sua existência.

Para auxiliar o parâmetro do futuro educador cotejamos Alice no País das Maravilhas na tradução do original com a melhor adaptação do primeiro capítulo para que se perceba que, às vezes, pequenas diferenças criam disparidades de interpretação do gosto nos leitores.

A nosso ver o papel de leitor é muito mais dinâmico que o papel de educador e educando, que um pode influenciar o outro favoravelmente ou não na formação do leitor. É por isso que pensamos esse objeto de investigação, para tentar elucidar o futuro educador de como esse poderá avaliar, num mundo amplo de revelações, um livro infantil de boa qualidade, que se faça eleger no gosto particular do aluno essa cortesia da leitura desde que compreenda a virtude do dinamismo dessas leituras.

Capítulo 1

A Cortesia da Leitura (A polissemia da leitura)

Por que você coleciona livros?" — Alguém já fez essa pergunta a um bibliófilo, para induzi-lo à auto-reflexão? Como seriam interessantes as respostas, pelo menos as sinceras! Pois apenas os não-iniciados poderiam crer que não existe aqui o que esconder ou racionalizar. Arrogância, solidão, amargura — muitas vezes esse é o lado noturno de muitos colecionadores cultos e bem-sucedidos. (BENJAMIN, 1985, p. 235)

Segundo Cristiane Madanêlo de Oliveira em *A escolha dos livros infantis*, afere ser tarefa bastante difícil selecionar num universo amplo de publicações, um livro infantil de boa qualidade, uma vez que o mercado editorial descobriu nas crianças um grande filão de dinheiro e decidiu investir maciçamente nessa área. Para nós é preciso primeiro aferir qual o papel da leitura antes de se pensar em escrituras literárias ou não.

Walter Benjamin (1985, p. 236), em *Livros infantis antigos e esquecidos*, referindo-se à coleção de livros infantis do renomado filósofo alemão colecionador Karl Hobrecker, adverte-nos que esse tipo de reunião — o de livros infantis — só pode ser desejado por quem se cultivou fiel à alegria de degustar quando criança, ao se ater a esses livros. A Prof^a Eni Pulcinelli Orlandi (1988) denomina esse fator com muita propriedade de que que *toda leitura constrói sua história*.

Para Orlandi, o processo de significação é desencadeado pela interação estabelecida pela leitura ao buscarmos estabelecer-lhe à forma de inclusão, pondo como componentes essas condições de produção da leitura, as histórias das leituras alcançadas pelo texto e do seu leitor dentro da historicidade e contexto que essa leitura da escritura ocorre. O leitor está circunscrito a fazer sua história de leitura dentro do espaço que o circunscreve na sua ação da compreensão do enunciado da escritura a que ele se propõe a ater-se.

Segundo Cristiane Madanêlo de Oliveira *A escolha dos livros infantis*, ao aferir o resultado de alguns casos desses livros, não foi dos melhores, pois criou-se o critério equivocado de superestimar a importância do formato,

tamanho, cor ou volume, em detrimento do conteúdo em si. E Madanêlo de Oliveira nos acresce que o livro, infantil ou não, advém do conjunto de fatores de igual valor: texto, ilustração, constituição física do livro ao fazer-se desse livro sucesso ou um fracasso nas mãos do leitor iniciante ou não. E para nós essa questão da qualidade da leitura deve acontecer pela mediação na sala de aula entre o educador e o educando, pois esses são agentes tanto desse sucesso (polissemia) quanto desse fracasso se condicionado o papel do leitor.

Para Nazareth Soares Fonseca em *Interação leitor/de texto na sala de aula* (1985), esse é um ponto que lhe pareceu ser relevante, ao perceber o desinteresse dos alunos por quase tudo aquilo realizado na escola decorrente do desacerto entre o aluno ideal (polissêmico), pensado pelos programas e atividades escolares, e o real, concretamente matriculado na escola e pertencente a um contexto definido. Nazareth Fonseca observa que, quando o professor examina essa situação e procura adequar-se às exigências do programa à realidade vivida dos alunos e suas conseqüências, estas lhes parecem menos desastrosas. Fonseca inquieta-se com o mascaramento das convivências entre professor/aluno na realidade escolar de como freqüentemente essas relações são construídas, por fatores que se refletem principalmente no prazer pela leitura, que ceifará essas delicadas raízes antevistas por Benjamin.

Poder ler, para Fonseca, na realidade do país, é privilégio de poucos, visto como são incluídas as condições castradoras do acesso à leitura no plano social e como as técnicas de leitura são aplicadas na escola, que terminam, com freqüência, transformando aquilo que deveria ser um ato de prazer em obrigação insossa. Barthes (1986, p. 9) nos propõe no *Prazer do texto* o “brio” do texto (sem o qual, em suma, não há texto), uma vez ser a sua vontade de fruição: lá onde precisamente o texto excede a busca, suplantando a tagarelice e através do qual tenta expandir, forçando o embargo dos adjetivos – esses que são portas da linguagem por onde o ideológico e o imaginário se fazem em grandes ondas (polissemia) como histórias das leituras.

No que diz respeito ao acatamento aos meios de comunicação, para Cristiane Madanêlo de Oliveira *A escolha dos livros infantis*, nota-se certa aversão em aceitar a cultura infantil, incluindo livros no espaço dedicado com exclusividade à criança. Para a autora, a escola foi sendo uma apologia para pais,

responsáveis e donos de meios de comunicação, sendo que a sociedade arroga à escola o papel de incentivador da leitura, quando esta nada mais é de que um complemento do espaço de mediação da formação desse futuro leitor. Bruno Bettelheim em *Psicanálise nos contos de fadas* nos elucida ser esse o significado:

Apenas na idade adulta podemos obter uma compreensão inteligente do significado da própria existência neste mundo a partir da própria experiência nele vivida. Infelizmente, muitos pais querem que as mentes dos filhos funcionem como as suas - como se uma compreensão madura sobre nós mesmos e o mundo, e nossas idéias sobre o significado da vida não tivessem que se desenvolver tão lentamente quanto nossos corpos e mentes. (BETTELHEIM, 2002, p. 3)

É por isso que nós pensamos no leitor polissêmico retratado por George Steiner (2001, p. 13), no perfil muito especial do filósofo Chardin pintado por Aved em 1734, que nos demonstra ser tão comum esse papel do leitor contemporâneo: enquanto leitor polissêmico, que é capaz de decodificar e perfazer a história de suas leituras, tendo similitudes com o educador em uma sala de aula quanto este se reveste do texto lido e passa a ser agente do futuro leitor (educando).

Na identificação com esse educador ou pela sua dramatização que esse faz do texto em sala de aula ou pelo próprio consumo do texto pelos educandos, é aqui que Walter Benjamin faz um importante lembrete sobre a formação da leitura:

Um livro, ou mesmo uma página, e até uma simples imagem num exemplar antiquado, talvez herdado da mãe ou da avó, podem ser o solo no qual esse impulso lançará suas primeiras e delicadas raízes. (BENJAMIN, 1985, p. 235)

Essa capacidade *desse impulso que lançará suas primeiras e delicadas raízes*, aludida por Benjamin, Steiner denominará cortesia de leitura; poderá ser um instrumento útil aos educadores e seus alunos, após os dois primeiros anos de aprendizagem da leitura. Para Orlandi (1988), um texto perfaz as leituras possíveis em certas épocas, que não o foram em outras, sendo que essas leituras, não sendo possíveis hoje, poderão vir a ocorrer no futuro, uma vez que nós lemos diferentemente um texto em épocas (condições) diferentes.

É durante a fase infantil que os textos oralizados serão ainda relativamente simples para se afixar aos movimentos da escritura. É por seu intermédio que os educandos compreenderão a importância da leitura ainda como impulsos intuitivos no aprofundamento do que será trabalhado nos contos e na dramatização, aprofundando-se ou não essas leituras possíveis junto a esses educandos. Segundo nos afere Michel Hindenoch (1987), nos iniciais anos de vida, a criança vai aprender, sobretudo a mobilizar-se, e não podemos falar realmente de contos ou histórias em torno dos 2 ou 3 anos. Portanto, durante os primeiros anos de vida a criança terá a precisão de todos os léxicos de palavras: das que as confortam, das que as divertem, das que lhes asseguram, confirmam-lhe a presença, das que as animam; mas também daquelas que pouco a pouco lhe furtarão o gosto de brincar com a linguagem. As cantigas de ninar, os contos da babá, as brincadeiras com os dedos, com o rosto, em uma fórmula que convém não negligenciar, são os primeiros jogos literários... Progressivamente, a criança irá memorizar formas e experimentar o prazer das rimas, dos ritmos, das assonâncias, mas é mais tarde, em torno dos 2 anos e meio ou 3, que ela será capaz de escutar certas histórias e de imaginar os personagens sem o recurso sistemático da imagem ou do objeto.

Para Michel Hindenoch em *Contar aos pequenos* contar é um ato de proximidade, de comunhão. As crianças se aconchegam progressivamente ao contador, em pequenos grupos, durante a história. É nessa idade que a proximidade ainda tem precisão de estimular: pega-se a criança para a brincadeira dos dedos, do rosto, de onde vão nascer as primeiras histórias que irão perfazer o seu imaginário de leitor. Com efeito, os conhecimentos lingüísticos adquiridos durante a audição de livros e o processo da alfabetização proporcionam-lhe a vantagem apreciável de abarcar a leitura progressivamente mais sofisticada, formando o que Umberto Eco denominará de leitor-modelo (1969). E para nós importa só em um sentido que um leitor, talvez, tenha obtido o nível da competência ao entender o enunciado da própria existência (Bettelheim 2002) no instante em que tenha deixado essa cortesia (texto) adentrar aos olhos (condições) fazendo (polissemia) a sua história de leitura.

Eco (1994, p. 8) nos argumenta no mesmo ano em que foi lançado o livro de Calvino (1994), *Seis propostas para o próximo milênio*, publicou-se na

Itália uma de suas obras - *Lector in fabula* (1986), em que somente em parte a tradução fez jus à sua versão inglesa, cujo título é *The role of the reader* (O papel do leitor). O título em inglês e italiano desse livro tem conotações diferentes porque, se fosse traduzido ao pé da letra para o inglês, o título italiano (ou latino) seria "The reader in the fairy tale" (O leitor no conto de fadas), o qual para Umberto Eco não representa absolutamente nada. Eco nos elucida ser na Itália a expressão "lupus in fabula" equivalente a "falou no diabo", e é empregada quando uma pessoa da qual se terminou de falar surge de repente. Eco está nos propondo um jogo na realidade da qual ao nos fazer a observação nos enuncia a polissemia de um simples título de um livro seu. Ele desfigura o sentido múltiplo do texto, o que se confirma em Orlandi (1988) o dizer que toda história (interpretação) perfaz o percurso das histórias (pós-interpretações). Também Barthes em *Prazer do texto* (1986) define que a língua se reconstrói alhures pelo fluxo apressado de todos os prazeres da linguagem. Onde, alhures? indaga-se Barthes; no paraíso das palavras, responde. Barthes nos deixa apreender a outra funcionalidade do texto, que é a *mimese*, como fonte ou figura do prazer, posta em confronto com duas margens prosaicas: a escritura opõe-se o que é útil ao conhecimento do segredo e ao que lhe é inútil; é a fenda nascida do simples princípio de funcionalidade de que essa não é produzida diretamente da estrutura das linguagens, mas apenas no momento de seu consumo, ou seja, de sua leitura. Para Barthes o autor não pode prevê-la, pois não pode querer escrever o que não se lerá. E adverte-nos que, no entanto, é o próprio ritmo daquilo que se vai ler e do que não se lerá que irá produzir o prazer dos grandes relatos; mais uma vez, Orlandi nos alude que toda história (interpretação) faz o percurso das histórias (pós-interpretações).

Harold Bloom em *Como e por que ler* (2001) defende que nós lemos, intensamente, por várias causas, a maioria das quais notórias: porque, na vida, não temos condições de "conhecer" tantas pessoas, com tanta intimidade; porque precisamos nos conhecer melhor; porque necessitamos de conhecimento, não apenas de terceiros e de nós mesmos, mas das coisas da vida. Aliás, a causa mais definida, mais autêntica que nos motiva a ler com seriedade é a busca de um sofrido prazer. Embora Bloom não se veja como apologista erótico da leitura, divergindo-se de Barthes, ele crê que a expressão do "sofrido prazer" articule-se

com uma admissível acepção do Sublime; no entanto, essa busca explorada por um leitor que concluiu sua leitura terá um prazer ainda maior. Segundo esse mesmo Bloom, há o Sublime adquirido através da leitura, o que parece ser a única transcendência secular da qual nos é possível ser, pois existe aquela transcendência ainda mais precária que chamamos “amor, paixão”. Bloom exorta o leitor a buscar algo que lhe diga respeito ao que lhe possa servir de base à avaliação, à reflexão: *“Leia plenamente, não para acreditar, nem para concordar, tampouco para refutar, mas para buscar empatia com a natureza que escreve e lê.”* *Como e por que ler* (2001, p. 20)

É aqui que Bloom se une à reflexão benjaminiana dessa leitura apaixonada a qual iremos perpassar pelos modelos da leitura afins: no processo polissêmico da cortesia da leitura como interpretação do texto percebido por teóricos e educadores como Harold Bloom, Roland Barthes, Paulo Freire. Perceberemos, além do retratado filósofo Chardin por George Steiner, os modelos de leitores de Umberto Eco, com sua história das leituras prevista por Orlandi, demonstrando como se faz o fator de leitura em sala de aula.

Capítulo 2

O leitor cortês na sala de aula

O leitor vai ao encontro do livro levando a cortesia em seu coração (origem mesma da palavra cortesia). (STEINER, 2001, p. 14)

Para a compreensão das virtudes da leitura, é preciso descobrir quais os critérios da composição de um leitor cortês (leitor intérprete) e do leitor funcional. Somente tendo essa visão poderemos pensar numa literatura de modelos específicos de segmentos.

No ensaio *O Leitor Incomum*, Steiner delinea o perfil de um leitor muito especial, que é o filósofo Chardin, de 1734, retratado pelo pintor Aved, que teria sido seu amigo. Steiner nos elucida que esse tema da leitura continuaria a ser muito admirado ao longo do século XIX; mas nos adiciona também que o tema do *lecteur* ou da *lectrice* parece ter gozado de maior prestígio nos séculos XVII e XVIII. Ele nos evidencia, por intermédio da análise da imagem retratada do filósofo, a revolução de valores quanto à postura de se colocar diante do objeto de leitura, bastando observar os seus trajes formais ou até cerimoniosos. Segundo ele, o que é mais importante é observar no quadro

A elegância enfática, a determinação de estar vestido assim naquele momento. O leitor não vai ao encontro do livro em trajes informais ou em desalinho. Veste-se para o grande evento, comportamento esse que remete nossa atenção a uma síntese de valores e sensibilidade que abarca tanto a idéia de "vestimenta" como de "investimento". A qualidade fundamental desse ato — de o leitor primeiramente investir-se, assumir-se de maneira solene, antes de se pôr a ler — tem a ver com a qualidade da cortesia. A leitura ali não é uma ação casual, impremeditada. Trata-se de um encontro cortês, quase que nobre, entre uma pessoa e uma daquelas "visitas importantes" cuja entrada na casa de simples mortais é evocada por Hölderlin em seu hino "Como num dia festivo" e por Coleridge em uma das glosas mais enigmáticas de *The Rime of the Ancient Mariner*. O leitor vai ao encontro do livro levando a cortesia em seu coração (origem mesma da palavra cortesia). Porta-se com uma pompa gentil e cerimoniosa ao expressar as boas-vindas e a expectativa de entretenimento. (STEINER, 2001, p. 14)

Essa imagem chardiniana nos esclarece que a leitura não era algo comum, mas fator especial entre leitor e livro. O importante para nós é grifar esse primeiro contato, que deixará suas digitais ou não a quem está exposto à leitura. Steiner, ao aludir ao enigmático poema de Coleridge, faz menção ao nosso papel de convidados (leitores) do casamento, quando largarmos a festa (nosso cotidiano) para ouvir (ler) a narrativa do antigo marinheiro (a oralidade) em suas desventuras marinhas com naufrágios, albatrozes, maldições e caravelas fantasmas conduzindo a todos à ruína pela figura da morte e sua esposa nas tormentas dos mares; está dizendo que nós nos tornamos leitores.

Se pensarmos esse fato hoje nas mãos do educando, uma vez que ele não usa uma vestimenta especial ao ler um livro, é um fator igualmente importante tal como teria sido a Chardin. Através desse contato poderá decidir se ele será ou não um leitor polissêmico. Tudo se dá com esse contato em sua tenra infância. Na realidade brasileira de hoje, os programas governamentais ainda estão construindo essa consciência de que o livro adentre a sala das pessoas de baixa renda.

Segundo Fonseca (1985), a mesma ordem que privilegia uns poucos configura um sistema de referências a que se subordina não apenas o sistema escolar, como também o gosto pela leitura. Só podem gostar de ler aqueles que têm condições de comprar livros e "têm poder cultural para atuar como receptores de mensagens codificadas na língua escrita culta do país".

Steiner ressalta mais um elemento importante em Aved, ao observar que a ampulheta junto ao cotovelo direito de Chardin, pois ela comprova a relação entre o tempo e a leitura:

O tempo passa, mas o livro permanece. A vida do leitor mede-se em horas; a do livro, em milênios. Essa é a espantosa revelação proclamada por Píndaro em primeiro lugar: "Quando a cidade que eu canto já não mais existir, quando os homens para quem canto já houverem desaparecido no esquecimento, minhas palavras ainda perdurarão." Foi a esse mesmo conceito que a exegi monumentum de Horácio deu expressão canônica e que culminou na suposição hiperbólica de Mallarmé de que o objeto do universo é le Livre, o livro último, o texto que transcende o tempo". (STEINER, 2001, p.14)

Segundo Steiner, a imagem chardiniana da ampulheta em si é uma figura dupla, icônica, que recomenda o toro ou a forma oito do infinito — harmonizada com exatidão e ironia com a *vita brevis* do leitor e a *ars longa* do livro lido. Enquanto o leitor lê, a própria existência do leitor se esvai. Sua leitura perfaz o elo na cadeia realizada dessa continuidade e subscreve — valendo a pena enfatizar esse termo de Steiner — a *permanência do texto lido*.

Segundo Fonseca (1985), até mesmo bem intencionados professores, quando, por exemplo, oferecem a pré-vestibulandos resumos, fichas e análises esotéricas e enigmáticas de livros indicados ao vestibular, substituem a manipulação do livro e o prazer de ler o texto original por uma anilicalidade, por uma leitura orientada impedindo a interação do leitor/aluno com o texto, espaço de transitividade de onde irão construir os vários sentidos dos múltiplos pontos de vista.

À época chardiniana, a ampulheta se mostrava o instrumento de precisão mais importante que poderia demarcar o tempo, sendo essa a decorrência do tempo esvaído pela leitura do leitor. Para as classes de baixa renda brasileira, esse tempo esvaído é extremamente importante, pois ele perfaz o tempo de produção de mão-de-obra das subsistências.

Pode parecer mera questão filosófica essa revelação levantada por Steiner ao leitor de nosso tempo, pois na época de Chardin havia tempo e formalidade para a leitura. Em nossos dias o tempo se transformou em seu oposto, em que a leitura compete com outras atividades cotidianas, sobretudo se pensarmos nas atividades de classe média e alta, que supostamente são as maiores consumidoras da leitura.

Fonseca (1985) acrescenta-nos do problema estar na falta de boas bibliotecas escolares ou de bairro, onde se pode observar que o brasileiro não lê porque não pode ler, porque não teve acesso fácil ao privilégio da escrita, uma vez que esta tem sido monopolizada nas camadas sociais altas, tornando-se, por isso, forma de saber negada às pessoas que, por fatores econômicos, estão impossibilitadas de serem seduzidas ao hábito de ler. Essa mesma ordem privilegia uns poucos aferindo-se um sistema de referências a que se subordina não apenas o sistema escolar, como o gosto pela leitura. Só

podem gostar de ler aqueles que "*têm poder cultural para atuar como receptores de mensagens codificadas na língua escrita culta do país*", embora haja exceções nas classes populares.

Essa conquista na apatia do leitor é cabal ao educador na seleção dos livros ao escolher temas eletivos capturando a atenção do educando em detrimento das outras atividades do mundo do consumo. E Benjamin tece a consideração sobre essa atenção, quando percebe sobre a interioridade que está na cor, que transcorre na vida sonhadora das coisas que supostamente existam no espírito das crianças. As crianças aprendem pela cor. É fundamentalmente na cor a contemplação do sensível, desprovida de qualquer nostalgia que encontra nesse elemento transformador.

Apesar de todas as críticas negativas ao estilo das séries de consumo ou séries de mercado, cabe-nos perceber um comportamento especial entre seus leitores se vestirem como personagens do texto lido. Essa postura se resguarda dessa formalidade há muito olvidada em relação ao texto. E Marisa Lajolo (2007) faz-nos crer que livros de consumo são seriamente orquestrados pela mídia, sendo uma lição de profissionalismo tão sofisticado pelo mercado que esses circulam cumprindo o papel de leitura em si mesma, o de chamar o leitor à leitura.

Educandos vestidos de personagens dos textos em dramatizações escolares comportam-se na mesma similitude ao *Le philosophe lisant*, de Aved quando essas se vestem das personagens nas dramatizações do universo lido em sua própria existência esvaída. É o elo da cadeia atingindo essa assiduidade subscrita à conservação do texto lido no gesto de cortesia. Essa cortesia se faz no momento em que o educando a assimilou no seu cotidiano sem desvelar-se mais dessa assiduidade subscrita à conservação do texto lido.

Esses educandos souberam *a priori* construir dentro do próprio imaginário essa cortesia ao assimilarem o vocabulário do imaginário da leitura. Por sua vez, a afirmação resulta, segundo Orlandi (1988) entre outras coisas, que há leituras *previstas* de um texto, embora essa previsão não seja absoluta, uma vez serem sempre possíveis novas leituras a partir dessa. Orlandi nos está nos instigando que a escritura é sempre uma fonte na qual podemos deparar com um novo olhar a cada instante.

Steiner (2001, p. 21) ressalta outro elemento no quadro de Aved que *a priori* pode parecer não se ater muito à cortesia de nosso leitor educando, mas que, se cotejado mais de perto, dá-nos mais outra pista desse leitor cortês. Ele define a leitura como fator de interação. A boa leitura implica resposta ao texto, alude disposição de reagir a ele, atitude que contém dois fatores cruciais: a reação em si e a responsabilidade por ela concebida.

Ler corretamente é estabelecer a relação de reciprocidade com o livro que está sendo lido; é embarcar em uma troca total: simbiótica. O fator primordial: ler corretamente é ser absorvido naquilo que se lê. É assumir a responsabilidade do texto que dá significado a uma pós-leitura (interpretação textual), segundo Steiner. O autor está nos propondo que, uma vez que o educando tenha tido essa reciprocidade, ela passa a ser um decodificador do enunciado que esse leu, ou seja, o seu co-intérprete.

Para Bakhtin em *Cultura popular na Idade Média e Renascimento: o contexto de François Rabelais* (1987, p. 140) na Idade Média e Renascimento o comer e o beber são as manifestações mais importantes da vida do corpo grotesco, ao ponto que essas ações também possuem um vocabulário polissêmico assim como a cortesia da leitura proposta por Steiner.

As peculiaridades especiais desse corpo são que ele é aberto, inacabado, em interação com o mundo, assim como a leitura inicial pelos educandos. É no comer (ler) que essas particularidades (polissemias) se manifestam de maneira mais tangível e mais concreta: o corpo (texto) escapa às suas fronteiras; ele (educando) engole, devora, despedaça o mundo (história de suas leituras), ao fazê-lo entrar em si, enriquece-se e cresce (Eco) às suas custas no instante em que esse perfaz; ele é capaz de decodificar e perfazer a história de suas leituras, tendo similitudes com o educador em uma sala de aula quando este se reveste do texto lido e passa a ser vida do futuro leitor (corpo grotesco), que esse apreende (deglute) em suas primeiras manifestações.

Ao cultivarmos leituras, precisamos nos ater ao prazer; o prazer da audição proporciona a descoberta do Eu, desse ser e espectador agente da interpretação ainda no início da vida, quando esse não sabe ler a própria existência no mundo a partir da experiência desse despertar, dessa cortesia para sua história da leitura. É por isso que queremos que nosso educando leitor

desenvolva mais do que mero mecanismo de se lerem palavras; é preciso criar a cortesia em seu coração, que estejamos aptos a interpretar signos propostos à decodificação da escritura via Orlandi, quando nos atenta para a historicidade da leitura.

Há ainda outra observação steiniana que poderia parecer sofisticada em se tratando de educandos e sala de aula, mas, se focada de perto, corrobora poder identificar fatores da presença do leitor cortês na tenra percepção dessa leitura. Ao se perfazer o risco do bordado que brotará dessa interação, segundo Steiner

A marginália pode, em extensão e densidade de organização, vir a rivalizar com o próprio texto, preenchendo não apenas as margens laterais propriamente ditas, como também os espaços livres no topo e na base da página, até mesmo nos espaços entre as linhas. Nas nossas grandes bibliotecas encontram-se "contrabibliotecas" constituídas pela marginália e por outras decorrentes daquelas que gerações sucessivas de verdadeiros leitores estenografaram, codificaram, rabiscaram ou assinalaram com floreios elaborados, sublinhando ou circundando as linhas do texto. Muitas vezes essas anotações constituem as articulações principais de uma doutrina estética, os elos da história intelectual, ou podem mesmo constituir um ato de criação da maior importância." (STEINER, 2001, p. 18)

Basta aferirmos os educandos que adoram desenhar as histórias que as educadoras ou os contadores de histórias trazem para a sala de aula ao criarem metatextos como os frutos legítimos dessa marginália que foi identificada por Steiner em *Le philosophe lisant*. O educando leitor habitua-se a parafrasear, a dizer de outro modo, a compreender e a utilizar figuras de estilo ao tornar-se também agente e produtor. Segundo Steiner, mais, uma vez, ressaltamos que essas anotações constituem-se as articulações principais de uma doutrina estética (metatexto). É desses elos da história intelectual (comentários que não foram filtrados pela ordem) que podem mesmo constituir o ato de criação da maior importância como a paráfrase do texto lido ou a recriação, e, vide mais uma vez Orlandi, quando se atenta para historicidade da leitura.

Para Benjamin (1987, p. 242). a criança registra-se dentro da imagem. Por isso, ela não se confina a delinear as imagens: a criança as escreve, no sentido mais exato. A criança as rabisca. É a essas garatujas aprendidas, ao mesmo tempo da linguagem oral e da linguagem escrita que se denominarão os

hieróglifos. Na realidade, percebemos do que esse leitor cortês em particular não é tão incomum. Nós devemos trabalhar enquanto educadores dessa existência dos educandos leitores. É sendo bons educadores, incentivando os hábitos da leitura, e ainda incentivando a existência dos metatextos criados em sala de aula que estaremos formando quiçá nosso leitor cortês.

A cortesia da leitura também é um grande ato de comer; no instante em que o educando “come” o texto com os olhos, aprende os sentidos das palavras. Assim como leitura, a comida se degusta, pois todas as duas perfazem um viés que vai ao encontro de Barthes, que é o prazer dos sentidos. Barthes (1986) nos propõe no *Prazer do Texto* o *brio* do texto (sem o qual, em suma, não há texto), uma vez existir *a sua vontade de fruição*: lá, onde precisamente o texto excede a busca, suplanta-se a tagarelice e se tenta expandir, forçando o embargo dos adjetivos – esses que são portas da linguagem por onde o ideológico e o imaginário se fazem em grandes ondas como a polissemia. Por isso esse corpo é aberto, inacabado, em interação com o mundo, assim como a leitura inicial, seja para que faixa etária for, uma vez que essa ocorre na sala de aula, em coletividade.

Quando os educandos lêem, estão também literalmente comendo, nos dois sentidos, uma vez que eles comem (substância com nutrientes) enquanto comem literária ou simbolicamente o texto. O homem degusta o mundo, alude-nos Bakhtin, sente o gosto do mundo, o introduz no seu corpo, faz dele parte de si. A consciência do homem (leitor) que despertava não podia deixar de concentrar-se sobre esse aspecto, não podia deixar de extrair dele uma série de imagens essenciais, determinando as suas relações com o mundo que nada mais são que história (deglutição) de suas leituras.

Se Mikhail Bakhtin (1987) via a voracidade rabelaisiana na sociedade popular da Idade Média essa voracidade, talvez se tenha deslocado para o texto quando esse excede a busca, forçando o embargo dos adjetivos e regando às delicadas raízes antevistas por Benjamin.

Para Bakhtin (1987), *o encontro do homem com o mundo* que se opera na grande boca aberta que mói, corta e mastiga é um dos assuntos mais antigos e mais marcantes do pensamento humano. É nesse ponto que Bakhtin e Barthes

se coadunam na *vontade de fruição*, portas da linguagem por onde o ideológico e o imaginário se entrelaçaram para fazer história de suas leituras, que vão ao encontro do nosso educando em sala de aula.

Benjamin (1987, p. 238) criticava em 1924 que a atual literatura romanesca juvenil de sua época nos primórdios do século XX era criação desprovida de raízes, que era perpassada da seiva melancólica, nascida no solo preconceituoso inteiramente moderno. Para Benjamin se tratava do preconceito equivocado segundo o qual as crianças são seres tão diferentes de nós, com uma existência tão incomensurável com a nossa, tanto que precisaríamos ser individualmente inventivos se quiséssemos distraí-las. Para Benjamin, no entanto, nada era mais ocioso na tentativa febril de produzir objetos — material ilustrativo, brinquedos ou livros — supostamente apropriados às crianças; essa opinião será corroborada pela poetisa e educadora mineira Henriqueta Lisboa (1955).

Capítulo 3

As virtudes da leitura

296a. Seria bom comprar livros se pudéssemos comprar também o tempo para lê-los, mas, em geral, se confunde a compra de livros com a apropriação de seu conteúdo. Esperar que alguém tenha retido tudo o que já leu é como esperar que carregue consigo tudo o que já comeu. Ele viveu de um fisicamente, do outro espiritualmente e assim se tornou o que é. Contudo, assim como o corpo assimila o que lhe é homogêneo, cada um de nós retém o que lhe interessa, ou seja, aquilo que convém a seu sistema de pensamentos ou a seus objetivos. Todos, certamente, têm objetivos, mas poucos têm algo que se pareça a um sistema de pensamentos: daí não mostrarem nenhum interesse objetivo por nada e, em consequência, nada do que leram se fixa: não retêm nada de suas leituras. Repetitio est mater studiorum. Todo livro minimamente importante deveria ser lido de imediato duas vezes, em parte porque na segunda compreendemos melhor as coisas em seu conjunto e só entendemos bem o começo quando conhecemos o fim; em parte porque, para todos os efeitos, na segunda vez abordamos cada passagem com um ânimo e estado de espírito diferentes do que tínhamos na primeira, o que resulta em uma impressão diferente e é como se olhássemos um objeto sob uma outra luz¹.

Para a compreensão da leitura é preciso perceber quais são essas virtudes que se constituem em leitura ao nosso leitor cortês. E é o poeta francês Paul Valéry, em *As duas virtudes de um livro* (2002), que nos propõe, ao abrirmos um livro, que a escritura oferece aos nossos olhos dois modos muito distintos. Sugere-nos que os nossos olhos iniciem em movimento regular, que esse olhar vá se comunicando de palavra em palavra ao longo da linha até contemplar a escritura provocando em seu desenrolar (esvair) uma quantidade de reações mentais sucessivas. Para Valéry, o efeito comum é destruir de cada instante a percepção visual dos signos, substituindo-a por lembranças e combinações de suas (do leitor) lembranças. E nos completa: "Isso é a Leitura", segundo Soares (2004).

¹ Extraído de "Über Lesen und Bücher", capítulo 24 de *Parerga und Paralipomena* (1851). *Sobre Livros e Leitura* foi originalmente publicado em edição bilingüe pela Editora Paraula, em 1993, com reimpressão em 1994.

Há muitas facetas onde se prevêem três fatores para os alunos se adaptarem à escrita, e o ensino deveria ter os seguintes preceitos:

- a) capacidade de codificar a língua oral em língua escrita, escrever. Decodificar a língua escrita em oral, ler;
- b) compreender os significados do que é registrado em língua escrita através da leitura e/ou expressar-se com significado por meio da língua escrita em diferentes gêneros;
- c) considerar as características socioeconômicas, culturais e tecnológicas de cada grupo social, em que a escola está inserida, pois é aí que se define quem, como, quando e para que se alfabetiza.
- d)

Segundo Saussure (1969, p. 67), essas relações e as diferenças entre os termos lingüísticos se desenvolvem em duas esferas distintas, sendo cada uma delas causadora de certa ordem de valores; a oposição entre essas duas ordens faz abarcar melhor a natureza de cada uma. Elas obedecem a duas formas de nossa atividade mental, ambas imperativas à vida da língua. Se, de um lado, no discurso de Saussure, os termos constituem entre si, em virtude do encadeamento, relações baseadas no caráter linear da língua, recusa-se à possibilidade de articular dois elementos ao mesmo tempo. Esses se alinham um após outro na cadeia da fala. Tais acordos se apóiam na extensão, podendo ser denominados sintagmas. O sintagma para Saussure se compõe sempre de duas ou mais unidades contínuas. Colocado num sintagma, um termo só ganha o seu valor porque se objeta ao que o precede ou ao que o siga, ou a ambos os casos. Por outro lado, para Saussure, fora do discurso as palavras dão algo de comum ao se associarem na memória e assim se compõem como grupos dentro dos quais prevalecem relações muito diversas. Desse modo, a palavra francesa *enseignement* ou a portuguesa *ensino* fará surgir inconscientemente no espírito uma porção de outras palavras. Observa-se que essas coordenações para Saussure são de uma espécie bem diferente das primeiras. Elas não têm por base a extensão; sua sede está no cérebro. Elas fazem parte desse tesouro interior que constitui a língua de cada indivíduo. Saussure afere que essas relações são associativas. A relação sintagmática permanece *in praesentia*; pousa em dois ou mais termos ao mesmo tempo presentes numa série efetiva. Ao

contrário, a relação associativa une termos *in absentia* numa série mnemônica virtual.

Com essas definições valeryana e saussuriana percebemos quão complexa é a leitura do texto por um leitor, e do gestual do ato de se ler. Valéry nos apresenta uma analogia à qual poderíamos conferir o ato de se ler, como símbolo da idéia da chama se alastrando em um fio queimando de ponta a ponta com, a cada certo tempo, pequenas explosões e cintilações. Esse modo sucessivo e linear requer da visão nítida (Valéry), que é a conservação da visão nítida — condição essencial da produção dos atos elementares do cérebro, que correspondem às excitações da escrita em sons virtuais ou reais, transformando em significações. Barthes em *Prazer do texto*, diz que o texto escrito tem de dar comprovação de que ele possui desejo. Essa prova existe: é a escritura. A escritura é isto: a ciência das fruições da linguagem. Para Barthes (1986, p. 16), só há um tratado: a própria escritura.

Quando nós mencionamos a leitura, tem-se de se ater à mente todo esse enunciado valeryano e saussuriano percebendo a complexidade dos educandos, perfazendo o ato de ler dessas escrituras, até se chegar àquilo que Valéry propõe ser leitura, que essa seja agente transformador em algo único e especial, cuja legibilidade do texto e a qualidade do texto têm de se adequar à visão nítida. É essa a visão valéryana, precedida do pressuposto de que poderemos perceber essa legibilidade que é a própria qualidade do texto, quando se tem de lhe prever e facilitar o próprio consumo, que sofrerá a destruição pelo espírito (Valéry), transubstanciação em acontecimentos do espírito do qual esta se fará uma virtude.

A analogia saussuriana poderá ser compreendida por dois processos de associação ou organização dos acontecimentos: por contigüidade (proximidade) e por similaridade (semelhança). Esses dois processos constituem dois eixos: um é o eixo de opção (por similaridade), denominado de paradigma ou eixo paradigmático; o outro é versado como eixo de combinação. É todo esse complexo processo intelectual que uma pessoa cumpre como ritual ao ler a escritura de um livro.

A percepção mais plausível da leitura é que esse estado ocorra assim como o principiante capte a idéia de que cada letra é símbolo de um som e cada som é uma representação de uma letra. Uma vez aferida essa idéia, toda a dificuldade se resumiria em lembrar que a figura de letra obedece a um tipo de som da fala e corresponderia a ela formando um sentido conjuntamente com os fonemas.

Paulo Freire (1989, p. 3) faz a proposição da leitura como interpretação do mundo em sua carta *A importância do ato de se ler*, ao tecer definições da interpretação da leitura tentando dar a resposta à pergunta sem uma conclusiva solução. Essa foi apresentada na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, realizado em Campinas, em novembro de 1981.

Em sua missiva no congresso aos professores, Freire se refere ao processo da leitura no qual está sua escritura está inserida. Enquanto ia escrevendo, fazia o processo da leitura se envolvendo na compreensão crítica do ato de ler, que não se esgotava na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita. É nesse processo que Freire antecipava ao se alongar na inteligência do mundo. A leitura do mundo era precedida da leitura da palavra. E daí a posterior leitura não poderia prescindir da continuidade da leitura do mundo. Para Freire, linguagem e realidade se prendem e preenchem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alçado pela leitura crítica implicaria a percepção das relações entre o texto e o contexto, ou seja, a leitura é precedida da interpretação.

Freire mencionava que, ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, foi sendo levado - e até gostosamente - a "reler" momentos fundamentais de sua prática, guardados na memória - essas experiências mais remotas da infância, da adolescência ou da mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler chegava até esse instante em que redigia essa missiva aos professores. Para Freire, a leitura está intimamente ligada à memória, pois nós lemos a memória no momento em que nos arremetemos a ela. Essa função se dá pela interpretação desse instante.

Ao ir tecendo essas proposições, ia "tomando distância" dos diferentes momentos em que o ato de ler fazia parte de sua experiência existencial. Primeiro, a "leitura" do mundo, do pequeno mundo em que se movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo da escolarização, constitui-

se na leitura da “palavramundo”, aferindo com sua história das leituras prevista por Orlandi.

Segundo Freire, os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros - o do sanhaço, o do olha-pro-caminho-quem-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores avivadas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos para dar-nos, por intermédio dessas descrições, a percepção de quanto a leitura e a experiência fazem parte do mundo sensorial que se faria intérprete do texto enquanto mediação dessa realidade dando-nos a sua história da leitura.

Não era algo que se estivesse dado supostamente a ele, Freire. Ele foi alfabetizado no chão do quintal de sua casa, à sombra das mangueiras, com palavras do seu mundo, e não do mundo maior dos seus pais. O chão foi o seu quadro-negro; gravetos, o seu giz. É importante ressaltar essa passagem para se ater que quanto à boa vontade em alfabetizar não se precisa alçar as modernas tecnologias, que são indispensáveis no mundo contemporâneo; mas não servem como instrumentos únicos para se atingirem resultados satisfatórios. É nesse ponto que Freire ratifica a proposição benjaminiana sobre a coleção de livros infantis do filósofo alemão colecionador Karl Hobrecker:

Essa fidelidade está na origem de sua biblioteca, e toda coleção, para prosperar, precisará de algo semelhante. Um livro, ou mesmo uma página, e até uma simples imagem num exemplar antiquado, talvez herdado da mãe ou da avó, podem ser o solo no qual esse impulso lançará suas primeiras e delicadas raízes. (BENJAMIN, 2001, p. 235)

Por isso é que, ao chegar à escola particular de Eunice Vasconcelos, Freire estava alfabetizado. Essa escola alfabetizou também outro importante nome, que é Ziraldo. Coube a Eunice Vasconcelos continuar e aprofundar o trabalho iniciado pelos seus pais. Com a educadora, a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou a ruptura com a “leitura” do mundo, mas, com ela, a leitura da palavra constituiu-se a leitura da “palavramundo” ou a leitura de sua história.

Freire adverte muito quanto à insistência, por parte de professoras e professores, para que os estudantes “leiam”, num semestre, um sem-número de

capítulos de livros, residindo na compreensão errônea que às vezes temos do ato de ler. As verdadeiras “lições de leitura” no sentido mais tradicional dessa expressão se acham submetidas em nome de sua formação científica, de que deveríamos prestar contas por intermédio do famoso controle de leitura.

O lingüista Rodolfo Ilari (2006, p. 20) faz uma crítica a essa formação científica. Os lingüistas, de uma certa maneira, perderam-se no cientificismo esotérico, a tal ponto que pensam e escrevem somente para sua própria casta de eleitos sem haver interação entre ciência e sociedade. Segundo Ilari, todos os países adiantados têm livros destinados a esse tipo de público; dispor desse tipo de materiais é ainda mais importante no Brasil, porque, afinal, das várias formas de mediação que se possam imaginar entre a universidade e o ensino fundamental e médio, a mais importante são (e serão ainda por muito tempo) os professores que as universidades formam, pois esses darão subsídios aos futuros educadores e leitores. Ilari nos deixa entrever que os universitários querem dedicar-se a esse cientificismo esotérico porque há muitos professores a quem o trabalho em graduação, ou em formação continuada de professores do ensino fundamental e médio, é um desperdício de sua (magna) inteligência ceifando as delicadas raízes previstas por benjaminianos sem criar laços de uma história das leituras.

A leitura só ocorre quanto se atém à plenitude do seu significado. Por isso, Freire discorreu sobre sua infância como se estivesse fazendo a “arqueologia” da compreensão do complexo ato de ler em sua missiva, ao longo de sua experiência de leitor para demonstrar-nos quão ampla é essa.

O ato de conhecimento e o ato criador, no processo da alfabetização, segundo Freire (1989, p. 14) têm, no alfabetizando, o sujeito como agente. O fato de o educando necessitar da ajuda do educador ocorre como qualquer relação pedagógica, não significando que se tem a ajuda do educador como reagente, ao anular sua criatividade, sua responsabilidade na construção da linguagem escrita ou da leitura desses educandos. Na realidade, tanto o alfabetizador quanto o alfabetizando, ao adquirirem, por exemplo, um objeto, têm a capacidade de perceber o objeto sentido e são capazes de se expressarem verbalmente sobre o objeto sentido e o percebido.

Freire retorna ao ponto, porém, ao se referir várias vezes ao longo do texto, de essa leitura do mundo ser precedida sempre da escritura da palavra, e de que essa leitura implicaria a continuidade da leitura daquele. Esse movimento do mundo com a palavra e da palavra com o mundo está sempre presente, movimento de que a palavra falada flui do mundo por intermédio da leitura que fazemos deste. E, de certa maneira, porém, poderíamos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida da leitura do mundo, mas de certa forma para “escrevê-lo” ou “reescrevê-lo”. Isso quer dizer, para Freire, que esse leitor pode transformá-lo por intermédio de nossa prática consciente quer enquanto educadores, leitores ou intérpretes da realidade.

Freire, em mais da metade de sua missiva, dá-nos a demonstração dessa inter-relação da palavramundo ao perfazer o seu caminho enquanto educando, e depois as práticas do educador ao aferir quão simbióticos se fazem os seus movimentos da leitura e de sua interpretação. Para Orlandi (1988) é possível ensinar-se leitura. O que não está claro para ela é a forma de como essa escola atual apreende isso:

- a) Pelo meio de avaliação de autoridade em que a avaliação exerce sua função mecânica, isto é, dá-se nota baixa até o aluno "mudar", ou,
- b) Pelo espontaneísmo, em que o aluno termina por aprender sozinho.

No segundo caso, isso nos parece ser possível, como percebemos no relato de Paulo Freire, sendo, dispensável a escola para esse fator da leitura do qual tratamos especificadamente, uma vez que esse indivíduo está inserido na sociedade e com a qual ele interage. É desse sentido nascido da leitura crítica da realidade para Paulo Freire que se dá no processo de alfabetização ou não ao qual essa está associada, sobretudo certas práticas ao constituir-se em instrumento; que implicará sempre a percepção crítica, a interpretação e "re-escrita" do interpretado, dando-se novo sentido (história da leitura) como seu agente e seu intérprete.

Anatole France (2004), em *Missiva à Sra. D****, adverte-nos que o melhor livro do mundo não fará sentido algum para a criança se nele as idéias se expressarem de forma abstrata. As faculdades de abstração e de compreensão se desenvolvem tarde e de modo desigual nas pessoas. France nos adverte sobre a falta de uma maior abstração da mente infantil, que funciona melhor com

elementos concretos do que com os elementos abstratos, evidenciando-se o quanto Anatole France estava atento à realidade do universo da infância e da sua escritura se tivessem um destino eficaz e correto no receptor.

Segundo Souza (2000, p. 2), há uma que dificuldade reside na falta de "concretude", digamos, que perpassa todo o trabalho de interpretação. Não é fútil aferir que toda e qualquer interpretação é um ato autoral, logo psicologicamente único. Ao se interpretar um texto, o usuário lida com uma categoria muito abstrata, vaga e ampla, que é o sentido. Só esse termo abarcaria vários ramos do saber sem se chegar à definição que fosse igualmente aceita por todos. Lidar com o sentido das palavras e expressões de uma língua não é o mesmo que lidar com regras gramaticais, por exemplo, que para ele pode ser aferido de maneira mais objetiva. Para o autor, é o fato de o sentido poder ser produzido em diferentes instâncias. Barthes (1986) profere que a linguagem é redistribuída. Ora, essa redistribuição se faz sempre por corte. Duas margens são diagramadas: uma margem certa, moldada, plagiária (trata-se de copiar a língua em seu estado canônico, tal como foi fixada pela escola, pelo uso correto, pela literatura, pela cultura), e uma outra margem, móvel, vazia (apta a tomar não importa quais contornos) que nunca é mais do que o lugar de seu efeito que Orlandi prevê que perfaz a história da leitura, e Umberto Eco afere como leitor-modelo.

A primeira instância se dá, segundo Souza (2000, p. 2), quando o autor produz sentido num texto, ou seja, esse autor ao escrever algo é o responsável primeiro e imediato pelo sentido das palavras utilizadas (vocabulário). Todo o seu conhecimento de mundo (compreensão), formação (*modus vivendi*), experiência, estilo (maneira em conferir ou não coesão e coerência), etc. perfazem e interferem diretamente no texto a ser produzido.

Barthes (1986, p. 10) nos alude que se nos apresentem um texto, esse texto nos enfara. Diz-nos que ele tagarela. A tagarelice do texto é apenas essa espuma de linguagem que se forma sob o efeito de uma simples necessidade de escritura. Não ficamos aqui na perversão, mas na busca. Escrevendo o texto, segundo Barthes, o escrevente adota a linguagem da criança de peito: imperativa, automática, sem afeição, pequena debandada de cliques que estendem os movimentos da sucção sem objeto, da oralidade indiferenciada,

separada daquilo que é produzido pelos prazeres da gastrosofia e da linguagem. Barthes afirma aqui que o texto resguarda antes de ser lido, que o texto perfaz a mesma necessidade de uma criança quando quer mamar no peito. Para Barthes, quando o senhor (linguagem) se dirige a nós para que o leiamos, para si nada mais somos que essa direção; não somos aos seus olhos o substituto de nada, não temos nenhuma figura (apenas a da mãe); não somos um corpo, nem sequer um objeto (isso pouco se nos dá: não sendo a alma que reclama seu reconhecimento), mas apenas o sítio, um vaso de expansão. Barthes separa aqui autor e leitor. É nesse movimento se dá pelo intermédio da história das leituras quando nós vamos sugá-lo na linguagem do texto para irmos à segunda instância sugerida por Bakhtin.

A segunda instância para Souza (2000, p. 2) é que o leitor também produz sentido. Interpretar um texto não é interpretar o autor do texto. Um mesmo texto pode apresentar diferentes interpretações (leituras) se uma mesma pessoa o ler em épocas ou locais diferentes - e quando esse é lido por diferentes alunos numa sala de aula é de convir que essa interpretação não seja única. Para isso vide nosso exemplo de simples sentença de história infantil, de como essa nos evoca diferentes conotações de interpretações possíveis: “A casa verde é bonita”.

Todo aluno intérprete entende que “casa” possua o mesmo significado? O dicionário Houaiss, só para o substantivo masculino “casa”, traz vinte e sete acepções, que levarão a vinte e sete interpretações de suas sentenças. Para o substantivo masculino “verde” são vinte e seis acepções. Para o verbo “ser”, percebe-se que ele designa tanto “ser” quanto “estar”. Quanto ao adjetivo “bonito”, o dicionarista nos traz treze acepções, sendo também uma categoria. Tudo isso somente para demonstrar a operação conceitual do que fazemos para interpretar uma simples sentença.

A terceira instância: a língua, por si, produz sentido. Segundo Souza, toda língua é um sistema organizado, com elementos e regras específicos. A língua quase é independentemente de autor e leitor, os elementos da linguagem lhe conferem autonomia, por si mesmos, num processo de significação intrínseca. Com toda liberdade que um autor tem de trabalhar com as palavras e que o leitor tem de interpretá-las, ainda existe uma apropriada limitação imposta pelo sistema lingüístico. Não adianta alguém querer atribuir um exato sentido a alguma palavra

se esse sentido se esvai ao que podemos denominar de "inconsciente coletivo lingüístico". O equilíbrio das três instâncias é que nos proporciona a eficácia dessa atividade, que é a leitura (interpretação), que só é conseguida com muita prática e muita leitura crítica.

Segundo Steiner (1986, p. 28), existe diferença entre perguntar; não zombar ou censurar. Essa distinção é de enorme importância. A indagação só será produtiva quando a abordagem da obra for completamente livre, quando o crítico tiver sincera esperança de encontrar discordância e oposição. Além do mais, segundo Steiner, enquanto o policial ou o censor interroga o escritor, o crítico interroga apenas o livro. A excessiva representação da autoridade no texto não cerceia essa indagação produtiva do texto pelo leitor desfazendo a história da leitura? Para Steiner, sim, uma vez visada à noção de alfabetização humanista, nesse longo diálogo com os mortos-vivos, que chamamos de leitura. Nosso papel enquanto leitores não é sermos passivos, previne ele, e nos sentenciamos quando a leitura é mais que abstração de um apetite indiferente nascido do tédio; a leitura é uma forma de atuação. Para Steiner, atraímos em nós a presença, a voz da escritura lida. Permitimos que a leitura entre, ainda que não sem reservas, em nosso íntimo. A leitura penetra à força em nosso interior; tomando de assalto e ocupando as praças fortes de nossa consciência, exercendo sobre nossa imaginação e desejos, sobre nossas ambições e sonhos mais secretos, fazendo em nós um domínio estranho e contundente. Para Steiner, quem queima livros sabe o que está realizando.

O artista é a força incontrolável: depois de Van Gogh, nenhum olhar ocidental pode contemplar um cipreste sem notar nele o princípio de uma chama. (STEINER, 1986, p. 29)

Ler corretamente é passar por grandes riscos, segundo Steiner, pois torna vulnerável nossa identidade, nosso autodomínio; a história de nossas leituras nos confronta o eu como um triádico e ágil monstro ou divindade previstos por Samuel Beckett em seu clássico ensaio sobre Marcel Proust (1986, p. 27).

Segundo Samuel Beckett no seu ensaio, Proust propõe três instâncias, das quais a nosso ver perpassa a questão do sentido da interpretação. O leitor se situa no tempo e espaço perfazendo um sentido da leitura que é o

tempo esvaído, como vimos anteriormente em Steiner. As importâncias das três instâncias para Samuel Beckett são o triádico e ágil monstro ou divindade: Tempo (leitura quando acontece) - uma condição de ressurreição (reminiscência do texto), porque é instrumento de morte (suspensão dessa leitura); Hábito (alienação) - um castigo, na medida em que impede a exaltação perigosa da primeira (reminiscência do texto), e uma bênção, na medida em que ameniza a crueldade da segunda (aleitamento); Memória (fixação do texto lido mesclado à interpretação e a sensação) - um laboratório clínico com estoques de veneno e medicamento, de estimulante e sedativo: é dela que a mente se afasta (esvai do sentido), para a única compensação e único milagre de evasão tolerado por sua tirania e vigilância (consciência). Beckett, ao perfazer o caminho da construção da consciência em Marcel Proust, traz-nos a pista de como essa leitura (interpretação) se perfaz de uma história de leitura porque é impossível em nós a fixação do texto num só vértice ou uma só leitura. A mente da criança é insólita, criando todo tipo de conexões porque está liberta do hábito que a cativa numa única posição, reduzindo o seu poder de significação. A história da leitura é tão profunda para Steiner (1986, p. 28) quanto para quem leu *A metamorfose* de Kafka e consegue se olhar no espelho sem se abalar - talvez seja capaz, do ponto de vista técnico, de ler a palavra impressa, mas é analfabeto no único sentido que importa. Para Steiner a leitura tem uma função predominante humanista. Para Roland Barthes em *A aula* (1989) a literatura e a semiologia terminam por conjugar-se e por corrigir-se uma à outra. As duas talvez tenham esse poder restaurador do espaço da leitura desvirtuado.

Segundo Barthes (1989), se a semiologia de que ele falava retornou então ao texto, é que, nesse conceito de pequenas dominações, o texto lhe pareceu ser o próprio índice do *despoder*. Para Barthes o texto contém a força de fugir infinitamente da palavra gregária (aquela a que se agrega), mesmo quando ela procura reconstituir-se; ele empurra sempre para mais longe — e é o que Barthes (1989) denomina *miragem* ao falar da literatura — ele empurra para outro lugar, um lugar inclassificado, atópico, por assim dizer, longe dos *topoi* da cultura politizada, "esse constrangimento de formar conceitos, espécies, formas, fins, leis... esse mundo de casos idênticos", de que fala Nietzsche; ele soergue, de modo frágil e transitório, essa chapa de generalidade,

de moralidade, de in-diferença (separemos bem o prefixo do radical), que pesa sobre nosso discurso coletivo (desvirtuado) ainda não aferido e cristalizado na mente da criança como hábito antevisto por Samuel Beckett em sua leitura proustina, hoje quiçá beckettiana.

Além do aparelhamento formal, o educador em sala de aula carece de outras virtudes como essas propostas quando Samuel Beckett percebe as nuances do sujeito no tempo e espaço para conseguir esse intento da leitura: revestir-se em respeito com os alunos, não pelo autoritarismo descabido, quiçá pela íntima sensibilidade ao confiar nessa capacidade de fomento dos educandos como sujeitos leitores capazes de aferir suas histórias de leituras. É necessário estimular sua inventividade, o senso de iniciativa na resolução dos problemas apresentados, a criatividade no elemento de reinterpretação, dinamismo na tentativa de resolver os problemas e, sobretudo, esperança na capacidade de o educando ser um agente capaz em seu meio sem subjugá-lo a um papel secundário. O papel do educador é preponderante sobre essa individualidade se negar sua autenticidade primeira.

O ideal dessa estimulação da leitura foi prenunciado por Michel Hindenoch (1987) ao nos aludir que contar é um ato de proximidade, de comunhão. É necessário fazer que esses educandos estejam capacitados a trabalharem o manancial dessas possibilidades readaptando o material lúdico didático à realidade na qual esse educador está se inserido, enquanto educador, para que o educando seja capaz de interpretar a escritura e o mundo.

As virtudes da leitura podem surgir prontamente em crianças ou ainda ser feitos na sua estimulação, na concepção de idéia de símbolo, discernimento das configurações das letras, discernimento dos sons da fala, consciência da unidade da palavra, disposição da página escrita ou outros métodos surgidos e sugeridos em salas de aula.

Quanto ao material didático, esse educador deve se fiar na virtude benjaminiana de 1924, que percebeu que é o livro infantil surgido em suas primeiras décadas que teria servido de leitura edificante e moralista. Constituir-se-ia simples variante deísta do catecismo e da exegese estando desprovida de uma razão primária (contexto), quando emulava um processo interativo (moralizar), isto é, quando este se engendrava em uma ação de mediação entre interlocutores

(alfabetizar), quando deveria representar alguma forma de decisão sobre o sentido (interpretar o real), no qual esse educando estava inserido (historicidade), mas essas apenas negavam.

Para Benjamin (1987, p. 236) não haveria como negar, com efeito, essa aridez e irrelevância ao leitor infantil. E essas falhas, já tendo sido suprimidas, são medíocres, cotejadas aos equívocos que estavam em moda (BENJAMIN, 1924) graças à suposta "empatia" no espírito da criança: da jovialidade desconsolada das histórias em versos e as caretas hilárias desenhadas por *soi-disant* "amigos das crianças", ao ilustrar essas histórias mais abstratas e pesadas. Benjamin encontra ainda mais virtude nesses textos desde que honestos e espontâneos na sua confecção didática e lúdica, mas sempre pautados na realidade deste espaço onde estavam inseridos.

Hugo Mari (2003) prevê que o cenário delineado por Barthes no *Prazer do texto* é uma questão relativa à racionalidade e às práticas discursivas; não nos parece obliterada: a flutuação dos lugares sociais a serem ocupados por um sujeito permite enviar, de forma mais direta, aos princípios de racionalidade. A linguagem (também sobre o discurso) é causada em lugares diferentes, em momentos distintos e, com certeza, visando a objetivos diversos. Todas elas, entretanto, confluem enquanto percepção da forma pela qual a linguagem é usada como instrumento de mediação social.

Por isso o educador tem de saber muito bem o material didático de que se utiliza para que esse não passe de simples variante deísta do catecismo e da exegese. É preferível o educador improvisar o material mais acessível ao educandos a que esse não recaia sobre a advertência benjaminiana; no entanto, nada é mais ocioso do que a tentativa febril de se produzirem objetos - com objetivo ilustrativo, brinquedos ou livros - supostamente apropriados às crianças, mas muitas vezes se lhes nega o que é mais importante, que é a interação, o diálogo crítico com a realidade.

Capítulo 4

Alice desfigurada no espelho

Utilizaremos como referência nesta seção a obra *As Aventuras de Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, tradução de Ricardo Gouveia em versão condensada pelo escritor e ilustrador inglês Tony Ross. Segundo Elias José, em seu prefácio, esse exemplar foi considerado tão bom que recebeu o prêmio de Livro Altamente Recomendável, na categoria tradução, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), em 2001.

Nosso objetivo é cotejar nesse capítulo a versão condensada de Tony Ross com a versão traduzida de Clélia Regina Ramos para a Editora Arara Azul, no parágrafo inicial, para percebermos que a polissemia foi alterada na escritura na versão condensada. Veremos o quanto ela se afasta de tudo que vimos tratando até o presente, uma vez que se abre mão de tudo aquilo que os teóricos trataram como negligente. Para nós uma versão da escritura é apenas a marginália, como antevimos em George Steiner em seu *Leitor Incomum*.

Por ser a versão condensada de *As Aventuras de Alice no País das Maravilhas* utilizada nas escolas e pertencer à Coleção Literatura em Minha Casa, começaremos nossa verificação polissêmica por ela. Não entraremos em momento algum em considerações sobre tradução, uma vez que a tradução de Ricardo Gouveia está aferida pelas autoridades da área editorial e educacional como válida.

1. Na toca do coelho

Alice estava começando a se cansar de ficar ali sentada no barranco ao lado da irmã, sem nada para fazer. Estava tentando decidir (do melhor jeito possível, pois o calor daquele dia a fazia sentir-se muito sonolenta) se tecer uma grinalda de margaridas valeria o esforço quando, de repente, um Coelho Branco de olhos cor de rosa passou correndo perto dela.

Alice não viu nada de extraordinário nisso, nem em ouvir o Coelho dizendo para si mesmo:

— Pobre de mim! Pobre de mim! Vou chegar atrasado!

Porém, quando o Coelho realmente tirou um relógio do bolso do colete, olhou as horas e seguiu caminho apressado, Alice ergueu-se de um pulo, ardendo de curiosidade.

Ela saiu correndo atrás dele pelo campo afora, alcançando-o bem a tempo de vê-lo pular para dentro de uma grande toca embaixo da sebe.

No capítulo primeiro, nós temos a imagem de uma menina Alice que está cansada de ficar sentada no barranco ao lado da irmã sem nada realizar. Isso nos sugere que Alice é uma menina sem postura crítica da realidade ou desprovida de um “eu”, uma figura comum, quase apagada quanto a sua irmã. Essa suposição é reforçada ao leitor quando o narrador nos acresce de que “se tecer uma grinalda de margaridas valeria o esforço” para um discurso desviante da realidade, só demonstrando o caráter pouco crítico de nossa personagem. E isso só se deteriora aos olhos do leitor, quando o enunciando nos enuncia o esforço interrompido quando, de repente, um Coelho Branco de olhos cor-de-rosa passou a correr ante o seu foco de visão. Não houve na versão condensada nenhum pacto com o leitor, esse não é um convidado como quer Coleridge ao nos fazer menção ao nosso papel de convidados (leitores) do casamento (leitura).

Segundo Harold Bloom, é de Samuel Taylor Coleridge, poeta, crítico, filósofo, teólogo leigo, cientista político que esse é o seu grande poema balada que está dividido em sete partes, somando 625 versos: A Rima do Velho Marinheiro, que nos faz perceber um magnífico pesadelo. Essa balada para Bloom é um poema absolutamente essencial, propiciando singular prazer ao bom leitor. O poema de Coleridge tem por base a balada folclórica intitulada “O Judeu Errante”, mas, na verdade, segundo Bloom, esse Velho Marinheiro tem mais a ver com personagens de Kafka, em “Gracchus, o Caçador” ou em “O Médico do Interior”, do que com o judeu que caçou de Cristo. Não custa lembrar que Richard Wagner trabalhou esse tema do “O Judeu Errante” em seu Navio Fantasma, ópera por que temos particular afeição.

Em A Rima do Velho Marinheiro, de Coleridge, a balada nos alude que o navio em que o Marinheiro serve é levado por uma tormenta ao Pólo Sul, onde fica reprimido no mar congelado. Surge, então, um albatroz, que é acolhido e alimentado pela tripulação, e que, misteriosamente, faz a camada de gelo se romper, salvando-os a todos. O pássaro é domado e passa a viver no navio, até que o Velho Marinheiro, gratuitamente, com sua besta alveja o albatroz. Depois desse incidente, testemunhamos na balada a descida do Marinheiro e de toda a tripulação ao Inferno. Essa imagem na balada trata de uma visão fantasmagórica,

mediada pelo Marinheiro, capaz de ver e descrever muito bem, mas que, pobre de imaginação, raramente distingue aquilo que vê. É isso que Coleridge pretende; dependemos do relato do Velho Marinheiro, um literalista à deriva em uma obra que Coleridge denominou “fruto de pura imaginação”, que Steiner denomina de convidados ao casamento, e Umberto Eco de suspensão da realidade.

Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll, na tradução Clélia Regina Ramos para a Editora Arara Azul (2002), nos elucida que o título do primeiro capítulo não é o mesmo do escritor e ilustrador inglês Tony Ross, que é Para Baixo na Toca do Coelho:

Capítulo 1

Para baixo na toca do coelho

Alice estava começando a ficar muito cansada de estar sentada ao lado de sua irmã e não ter nada para fazer: uma vez ou duas ela dava uma olhadinha no livro que a irmã lia, mas não havia figuras ou diálogos nele e “para que serve um livro”, pensou Alice, “sem figuras nem diálogos?” Então, ela pensava consigo mesma (tão bem quanto era possível naquele dia quente que a deixava sonolenta e estúpida) se o prazer de fazer um colar de margaridas era mais forte do que o esforço de ter de levantar e colher as margaridas, quando subitamente um Coelho Branco com olhos cor-de-rosa passou correndo perto dela. Então, ela pensava consigo mesma (tão bem quanto era possível naquele dia quente que a deixava sonolenta e estúpida) se o prazer de fazer um colar de margaridas era mais forte do que o esforço de ter de levantar e colher as margaridas, quando subitamente um Coelho Branco com olhos cor-de-rosa passou correndo perto dela.

Não havia nada de muito especial nisso, também Alice não achou muito fora do normal ouvir o Coelho dizer para si mesmo “Oh puxa! Oh puxa! Eu devo estar muito atrasado!” (quando ela pensou nisso depois, ocorreu-lhe que deveria ter achado estranho, mas na hora tudo parecia muito natural); mas, quando o Coelho tirou um relógio do bolso do colete, e olhou para ele, apressando-se a seguir, Alice pôs-se em pé e lhe passou a idéia pela mente como um relâmpago, que ela nunca vira antes um coelho com um bolso no colete e menos ainda com um relógio para tirar dele. Ardendo de curiosidade, ela correu pelo campo atrás dele, a tempo de vê-lo saltar para dentro de uma grande toca de coelho embaixo da cerca.

No capítulo um, nós temos outra imagem de uma menina Alice, que está cansada de ficar sentada no barranco ao lado da irmã sem nada fazer, mas esta, uma vez ou duas, dava uma olhadinha no livro de sua irmã. Isso nos sugere ser Alice uma menina com postura crítica da realidade e provida de um “eu”, e nem sua irmã é uma figura comum quase apagada, pois está entregue à cortesia da leitura. Alice faz uma consideração fundamental que vai totalmente ao

encontro de como quer Coleridge ao nos fazer menção de nosso papel de convidados (leitores) do casamento (leitura), que é “*para que serve um livro*”, pensou Alice, “*sem figuras nem diálogos?*” A pergunta de Alice é a chave fundamental à suspensão da realidade da qual Coleridge tratava no seu *The Rime of the Ancient Mariner*.

Quando o narrador nos acresce que “se tecer uma grinalda de margaridas valeria o esforço” a um discurso crítico da realidade, que só nos demonstra o caráter crítico de Alice quando o narrador nos enuncia “*se o prazer de fazer um colar de margaridas era mais forte do que o esforço de ter de levantar e colher as margaridas*”, então nós temos uma imagem de uma Alice que se dedica ao *labor ludus* mais do que meramente uma campesina colhedora de flores. As cenas de Alice com sua irmã estão inseridas num cenário vitoriano inglês, e a era vitoriana da Grã-Bretanha é avaliada como auge da revolução industrial inglesa e do Império Britânico. É freqüentemente definida como o período entre 1837 e 1901, o reino da Rainha Vitória, apesar de muitos historiadores considerarem a aprovação do Reform Act de 1832 como a marca do verdadeiro início de uma nova era cultural. A era vitoriana foi precedida pela era da regência e antecedeu o período eduardiano; mas é a década de 1890 de particular interesse, quando se viram as primeiras tentativas por parte dos escritores ingleses de adotar os métodos e ideais dos simbolistas franceses. Muitas das teorias científicas da época, das críticas de Lewis Carroll e da efervescência cultural poderiam se perder se não fossem citados alguns símbolos do período, como qualquer manual de literatura nos enuncia sobre esse autor.

Segundo Flávia D. Costa Moraes nos alude em *A leitura na Inglaterra vitoriana: sua função social e artística*,(1999) havia a crença de que aquele período, embora de grandes imprecisões e confusão do ponto de vista das persuasões religiosas e filosóficas, era o término de uma fase crítica – o século XVIII e suas revoluções - e, portanto, as entradas estavam abertas para o renascimento, para o novo. No entanto, o novo também atemorizava. Foi um século de características muito peculiares na Inglaterra, pois, ao lado das diferentes contornos de materialismos que principiavam a surgir: o materialismo positivista, o evolucionista, o utilitarista, o dialético, uma onda de puritanismo de caráter religioso, descreveu um comportamento social marcado por dogmatismos

e radicalismos, que entusiasmaram, por sua vez, a produção literária da época. Grassavam as ambigüidades, principalmente entre discussões moralizantes e práticas sociais resultantes de libido abafada.

As virtudes vitorianas, segundo Moraes, eram nomeadamente vinculadas à postura moral, apreendendo moral vitoriana como o conjugado de respostas, tanto emocionais como intelectuais, a um processo histórico permeado por crises, revoluções e progressos científicos. Eram consideradas virtudes, no século XIX inglês, a disciplina, a retidão (seriedade), a limpeza, o trabalho árduo, a autoconfiança, o patriotismo, entre outros. As virtudes eram também apreendidas em suas conotações sexuais de castidade e fidelidade conjugal, o que gerou a concepção popular do vitorianismo como obsessivamente puritano em suas distinções.

Se cotejássemos todos os parágrafos de *As Aventuras de Alice no País das Maravilhas* de Tony Ross com os capítulos de *Alice no País das Maravilhas* de Lewis Carroll, encontraríamos dois enunciados ou duas escrituras completamente diferentes uma da outra. Uma escritura contemporânea de Tony Ross com a outra escritura vitoriana de Lewis Carroll. A segunda de Lewis Carroll, por ser a original, é a que mais se encaixaria no leitor-modelo de Umberto Eco ou qualquer outro modelo aferido por nós.

Mariza Lajolo (2007) ao tecer considerações sobre Harry Potter, faz a reflexão de que a identidade da autora é cuidadosamente esculpida ao suspense marqueteiro do lançamento de cada volume, do latinório macarrônico às discussões sobre acertos e desacertos éticos e pedagógicos da história, e Lajolo nos acresce que “tudo é... literatural!”. Tudo é literatura, como Lajolo afere que essa seja, mas essas “literaturas” estarão contribuindo à construção de um leitor mais polissêmico, capaz de perfazer a sua própria história das leituras? Esse fator só pode ser aferido pelo próprio leitor ou um psiquiatra, como quer Umberto Eco em sua fina ironia. Talvez Eco estivesse referindo-se ao termo de intrusão perspectivado pela psicanálise quando se estabelece o parâmetro da intrusão com o outro.

PROPOSIÇÃO FINAL

Nos meus cadernos de escola
Sobre a carteira nas árvores
Sobre a neve sobre a areia
Grifo teu nome

Em toda página lida
Em toda página em branco
Sem papel na pedra ou cinza
Grifo teu nome

(Liberdade – Paul Éluard)

Ao tentarmos delinear as virtudes do processo da leitura, e de suas nuances na captação do educando em compreender e interpretar os signos lingüísticos da leitura, que propomos que esta se faça na construção da decifração da realidade com sua própria história de leitura. O educador deverá perceber isso e ter como meta de trabalho esse chamamento de atenção do educando à leitura. Além do aparelhamento formal, o educador em sala de aula carece de outras virtudes para conseguir esse intento; dentre elas: se revestir de respeito com os alunos, não pelo autoritarismo descabido, quiçá pela íntima sensibilidade, fazendo pouco a pouco surgir sua íntima cortesia em relação à escritura.

É confiando nessa capacidade de desenvolvimento de seus educandos, estimulando-lhes a inventividade, o senso de iniciativa da resolução dos problemas apresentados, a criatividade do elemento de reinterpretação, dinamismo na tentativa de resolver os problemas e, sobretudo, esperança na capacidade de o educando ser um agente capaz do seu meio sem subjugá-lo a um papel secundário, que esse tem consigo sua própria história da leitura preponderando sobre essa individualidade, ao invés de negar-lhe sua autenticidade.

As Virtudes da Leitura podem surgir prontamente em crianças ou ainda serem feitas por estimulação – através da concepção de idéia de símbolo, discernimento das configurações das letras, discernimento dos sons da fala, consciência da unidade da palavra, disposição da página escrita ou outros métodos surgidos e sugeridos em salas de aula. É importante nessa fase que o

educando tenha a cortesia do texto, uma vez que, essa perpassará para a idade adulta.

O ideal dessa estimulação da leitura é a fase inicial da educação infantil, desde que as crianças estejam capacitadas a trabalharem no manancial de possibilidades didáticas readaptando o material lúdico didático à realidade na qual esse educador está inserido como educador. O nosso papel é apenas de estimuladores da leitura, do afloramento da polissemia, e não cerceadores dessa polissemia desfigurando-a num papel abstrato.

Quanto ao material lúdico didático, esse educador deve se fiar na virtude de Walter Benjamin (1924), que o livro infantil surgido nas primeiras décadas teria servido de leitura edificante e moralista; a partir daí, constitui-se em uma simples variante deísta do catecismo e da exegese, que tanto foi criticada em nossas escolas brasileiras como pouco relevante no desenvolvimento crítico dos educandos.

Para Benjamin não há como negar-se, com efeito, essa aridez da irrelevância ao leitor infantil. E essas falhas, já tendo sido suprimidas, são medíocres se cotejados os equívocos que estavam em moda graças à suposta "empatia" no espírito da criança: da jovialidade desconsolada das histórias em versos e as caretas hilárias desenhadas por *soi-disant* "amigos das crianças" ao ilustrar essas histórias mais abstratas e pesadas. Benjamin encontra ainda mais virtude nesses textos desde que sejam honestos e espontâneos na confecção didática e lúdica, pois ele que irá naturalmente refletir as possibilidades polissêmicas do texto.

Benjamin (1987, p 237) nos afere dos livros infantis que surgiram na Europa na época do Iluminismo :

os contos de fadas e as canções, e até certo ponto também os livros populares e as fábulas, constituíam fontes para os textos dos livros infantis. Evidentemente, eram escolhidas as obras mais "puras". A atual literatura romanesca juvenil, criação sem raízes, por onde circula uma seiva melancólica, nasceu no solo de um preconceito inteiramente moderno. Trata-se do preconceito segundo o qual as crianças são seres tão diferentes de nós, com uma existência tão incomensurável à nossa, que precisamos ser particularmente inventivos se quisermos distraí-las. No entanto nada é mais ocioso que a tentativa febril de produzir objetos — material ilustrativo, brinquedos ou

livros — supostamente apropriados às crianças. Desde o Iluminismo, essa tem sido uma das preocupações mais estéreis dos pedagogos.

Por isso o educador tem de saber muito bem o material didático que possui em mãos. Ao conhecê-lo, ele não passará de simples variante deísta do catecismo, e da exegese. O educador será capaz de transformá-lo em sala de aula. É preferível o educador improvisar o material mais acessível ao educandos a que esse não recaia sobre a advertência benjaminiana de nada ser mais ocioso do que a tentativa febril de se produzirem objetos - com objetivo ilustrativo, brinquedos ou livros - supostamente apropriados às crianças.

Para nós é mais importante os educandos perceberem que o mecanismo de mudança na forma das palavras transforma a língua em um organismo vivo, uma vez que ela só ocorra quando alguém como ela se expresse ou como estamos fazendo nesse instante. Que essa língua tenha trazido consigo uma inúmera possibilidade de interpretação, uma vez que oriundas no seu contexto histórico. Por isso é muito importante se ter consciência desses fatores, mais do que se constituir de material didático de simples variante deísta do catecismo e da exegese previstas por Benjamin.

Uma das virtudes da leitura é que não devemos criar ou ensinar preconceitos contra nossa língua nativa deixando cada indivíduo falar por si a sua língua e sua própria historicidade da escritura, tendo seu próprio vocabulário, que sua sintaxe seja sua pronúncia e sejam a extensão de sua comunidade e de sua auto-estima. A leitura tem o poder de ensinar à maneira mais convencional o português, mas ela tem em si mesma mais potencial que meramente fazer esse papel importante no primeiro instante, mas secundário, quando esse leitor passa a ser intérprete dos signos do mundo.

Para nós, como para Benjamin, nos atemos ao fato de os livros infantis não servirem a introduzir imediatamente os leitores no mundo dos objetos, animais e homens — da denominada existência. Só gradualmente o seu sentido exterior se vai definindo para o educando, e apenas na medida em que dotarmos o educando dessa interioridade, dessa existência adequada à história de sua leitura, é nesse momento, e somente nesse instante, que esse educando se tornará o nosso leitor incomum. Por isso, para o nosso leitor cortês, todo o texto tem sua peculiaridade virtuosa de

interpretação. Desde que essa escritura atinja com sua história os seus objetivos nesse instante em sua cortesia, o educando terá sido transformando em um leitor polissêmico em sala de aula.

Referências

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1986.

_____. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1989.

BAKHTIN, Mikhail. *Cultura Popular na Idade Média e Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Tradução Yara Franteschi Vieira. Brasília: Hucitec, 1987.

BECKETT, Samuel. *Proust*. Tradução de Arthur Rosenblat Netrovski. São Paulo: L&PM Editores, 1986.

BENJAMIN, Walter. *Livros infantis antigos e esquecidos*. In: ____ Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas. Trad. de Sérgio Paulo Rouanet. 3ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise nos contos de fadas*. 16 ed. Paz e Terra, 2002.

BLOOM, Harold. *Como e por que ler*. Tradução José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. In: Por que ler os clássicos. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CARROLL, Lewis. *Alice no País das Maravilhas*. Tradução Clélia Regina Ramos. São Paulo: Editorial Arara Azul, 2002.

ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo, Companhia das Letras, 1994.

_____. *Lector in fabula*. São Paulo: Perspectiva, 1986.

_____. *Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 1969.

FRANCE, Anatole. *Anatole France à Sra. D***: O Artista, de Anatole France*. São Paulo: Oficina do Livro / Imprensa Oficial, 2004.

FREIRE, Paulo, 1921 – *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

FONSECA, Nazareth Soares. *Revista de Estudos de Língua Portuguesa*. Belo Horizonte: Imprensa Universitária, 1985.

ILARI, Rodolfo. *Anotações para uma apresentação da Lingüística*. In: Tópicos de Linguagem – ano I, n. 2, 2006.

LAJOLO, Marisa. *Harry Potter: Enfim... O Fim*. Suplemento Literário de Minas Gerais, número 1306, outubro de 2007.

- LEMLE, M. Guia Teórico do Alfabetizador. São Paulo: Editora Ática, [1987] 2004.
- LISBOA, Henriqueta. *Convívio poético*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1955.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix/ Edusp, 1969.
- STEINER, George. *Nenhuma paixão desperdiçada*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- _____. *Linguagem e Silêncio: ensaios sobre a crise da palavra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- SCHOPENHAUER, Arthur. "Über Lesen und Bücher", capítulo 24 de *Parerga und Paralipomena* (1851), *Sobre Livros e Leitura* (originalmente publicado em edição bilíngüe pela Editora Paraula, em 1993, com reimpressão em 1994).
- SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 25, 2004
- SOUZA, Heberth Paulo de. *O dilema da interpretação de textos*. Tribuna Sanjoanense, São João del-Rei, p. 2. Coluna Viva Língua. 12 dez. 2000
- VALÉRY, Paul. *As duas virtudes de um livro*. Suplemento Literário de Minas Gerais, número 88, outubro de 2002.
- HINDENOCH. Michel. *Reconter aux touts petis*. Revista Dire, n 2, Paris, 1987.
- ROSS, Tony. *As Aventuras de Alice no País das Maravilhas de Lewis Carrol*. Tradução de Ricardo Gouveia. Editora Martins Fontes, 2003.
- MARI, H. *Discurso e ação*. In: MARI, H., MACHADO, I.L., MELLO, R. (Org.). *Análise do discurso em perspectivas*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2003.
- MORAIS, Flávia D.C. *A evolução da modernidade na filosofia e na literatura: a Literatura Vitoriana como tradução moralizante no ensino de uma época*. Campinas, 1999. 145 p. Dissertação de Mestrado (Filosofia e História da Educação) - UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas.
- OLIVEIRA, Cristiane Madanêlo de. *A escolha dos livros infantis*. Disponível em: <<http://www.graudez.com.br/litinf/trabalhos/editor1.htm>>. Acesso em 10/4/2008.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez/Unicamp, 1988.